Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9470107
Centre d'intérêt: 917

Bernier, Clarence.

Guide andragogique : formation préparatoire à l'emploi / [conception et rédaction, Clarence Bernier]. -- Ed. provisoire. -- [Québec] : Direction de la formation générale des adultes, 1991.
102 p. ; 28 cm.

Code: 9192-0292; 38-3033. Bibliogr.: p. 100-102.

ISBN 2-550-15881-4

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province). Direction de la formation générale des adultes

Descripteur(s): Préparation à une carrière * Etudiant adulte * Programme de formation * Andragogie * Stratégie pédagogique * Méthode d'enseignement * Evaluation formative * Guide pédagogique * Education des adultes

Le guide présente le but et les objectifs généraux du programme "Formation préparatoire à l'emploi"; il énonce les principes et les intentions andragogiques conduisant au choix des stratégies et des méthodes d'enseignement ainsi que des actions que devraient privilégier les personnes-ressources au sein des équipes de formation. Il définit le rôle et les responsabilités du formateur et du conseiller pédagogique et précise le processus de formation en illustrant la structure de formation et la séquence d'apprentissage. Enfin, il place la démarche d'évaluation formative dans une perspective de stratégie d'apprentissage et d'enseignement.

Type de document:

# GUIDE ANDRAGOGIQUE

## FORMATION PRÉPARATOIRE À L'EMPLOI

**ÉDITION PROVISOIRE**
Septembre 1991

94-70107

# GUIDE ANDRAGOGIQUE

## FORMATION PRÉPARATOIRE À L'EMPLOI

**ÉDITION PROVISOIRE**
Septembre 1991

**Direction générale des programmes**
Direction de la formation générale des adultes

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1991 — 9192-0292

ISBN: 2-550-15881-4

Dépôt légal — quatrième trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec

# Remerciements

La Direction de la formation générale des adultes (DFGA) désire remercier les personnes suivantes pour leur collaboration à la réalisation et à la production du Guide andragogique du programme Formation préparatoire à l'emploi (FPE).

La commission scolaire Saint-Eustache

**Comité de validation**

- Lucille Pettigrew, CECQ
- Régina Lavoie, CS des Manoirs
- Renée Roy, CS des Chûtes-de-la-Chaudière
- Louise Fleury, CS de Valleyfield
- Céline Gagnon, CS de Chambly

**Conception et rédaction**

- Clarence Bernier, formateur FPE

**Coordination**

- Solange Trudel
  Conseillère pédagogique
  Éducation des adultes, CS de Saint-Eustache

**Responsable de la production à la DFGA**

- Diane Grimard
  Service des programmes
  DFGA

- Marc Goulet
  Service de la formation générale

Le directeur

Jacques Blouin
Service de la formation générale (DFGA)

# Table des matières


Présentation ..... 1

Tableau synoptique ..... 3

Remarques relatives à l'acquisition des contenus des documents FPE ..... 4

But et objectifs généraux du programme ..... 7

Modèle d'enseignement
1. Pédagogie de la responsabilité ..... 8
2. Principes andragogiques ..... 14

Dynamique de la relation entre l'adulte et les responsables
1. Dynamique de l'adulte ..... 17
2. Dynamique de la personne-ressource ..... 18

Relation éducative ..... 19

Rôle et responsabilités de la personne-ressource ..... 22

Rôle et responsabilités du conseiller ou de la conseillère pédagogique ..... 24

Processus de formation
1. Structure de la formation ..... 26
1.1 Champs de développement ..... 26
1.2 Stage ..... 29

2. Séquence d'apprentissage ..... 31
2.1 Phase d'accueil ..... 35
2.2 Phase d'identification ..... 41
2.3 Phase d'exploration ..... 48
2.4 Phase d'instrumentation ..... 53
2.5 Phase de réalisation ..... 59

3. Stratégies d'enseignement ..... 66
3.1 L'adulte: agent et sujet de sa formation ..... 66
3.2 Le groupe: objet du processus de formation ..... 68
3.3 Dimension cognitive ..... 69
3.4 Dimension affective ..... 70
3.5 Dimensions cognitive et affective ..... 71
3.6 Dimensions inductive et active ..... 72
3.7 Dimensions progressive et associative ..... 73

4. Méthodes d'enseignement ..... 77
4.1 Méthodes individualisées ..... 77
4.2 Méthodes de groupe ..... 85
4.3 Méthode fondée sur un milieu ..... 91

Évaluation formative ..... 94

Évaluation sommative ..... 99

Bibliographie ..... 100

# Présentation

Le guide andragogique se veut un instrument mis à la disposition des équipes locales FPE.

Son objectif ultime consiste à énoncer les principaux paramètres qui guideront la pratique andragogique au sein du programme. Ainsi, on y trouvera des éléments de réponses aux questions suivantes:

> Comment va-t-on enseigner?
> Comment va-t-on apprendre?
> Comment va-t-on conseiller?

De façon plus particulière, le guide présente le but et les objectifs généraux du programme; il énonce les principes et les intentions andragogiques conduisant au choix des stratégies et des méthodes d'enseignement ainsi que des actions que devraient privilégier les personnes-ressources au sein des équipes de formation.

De plus, le guide définit le rôle et les responsabilités du formateur ou de la formatrice, du conseiller ou de la conseillère pédagogique, de même qu'il précise le processus de formation, en illustrant la structure de formation et la séquence d'apprentissage.

Enfin, ce document de travail resitue la démarche d'évaluation formative dans une perspective de stratégie d'apprentissage et d'enseignement.

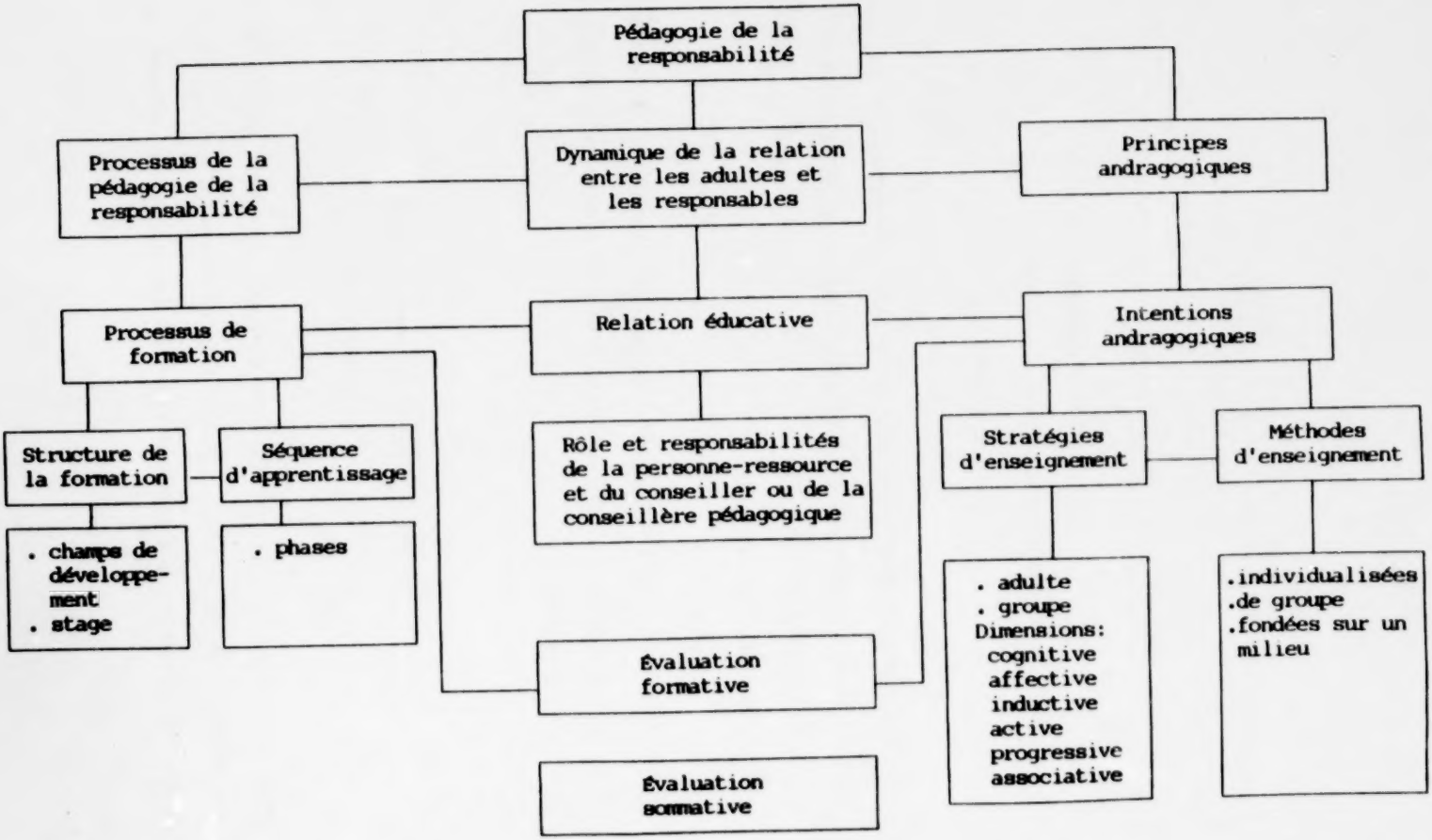
## Adaptation locale

Afin de respecter le caractère local du programme, les commissions scolaires conservent l'autonomie et la latitude requises pour adapter ce guide en fonction des caractéristiques de leur effectif adulte et des ressources de leur personnel.

## Tableau synoptique

Vous trouverez dans le tableau suivant la structure interne des contenus qui vous sont présentés. Ce tableau pourra orienter la consultation et l'utilisation du guide dans l'exercice de vos fonctions.

**TABLEAU SYNOPTIQUE**



**Remarques relatives à l'acquisition des contenus des documents FPE**

**Contenu du programme**

**Guide d'organisation de la formation**

**Guide andragogique**

La démarche que nous avons empruntée rend indispensable la lecture préalable du document Guide d'organisation de la formation à celle du Contenu du programme pour le ou la gestionnaire et pour le conseiller ou la conseillère pédagogique.

Pour la personne-ressource d'une équipe de formation, la lecture du Guide andragogique peut se faire de façon concomitante avec celle du Contenu du programme.

## Étapes d'acquisition des contenus du Guide andragogique

Pour le lecteur ou la lectrice ne pouvant acquérir en entier les contenus du guide avant la tenue d'un programme d'activités, nous suggérons la lecture des éléments relatifs aux étapes qui suivent.

1re étape — But et objectifs généraux;
modèle d'enseignement appliqué à la formation;
dynamique de la relation entre les adultes et les responsables;
relation éducative;
rôle et responsabilités de la personne-ressource;
rôle et responsabilités du conseiller ou de la conseillère pédagogique.

2e étape — Processus de la formation:

- structure de la formation;
- séquence d'apprentissage: phase d'accueil;
- stratégies d'enseignement: adulte et groupe;
- méthodes d'enseignement individualisées.

3e étape — Processus de formation:

- séquence d'apprentissage: phase d'identification et d'exploration;
- stratégies d'enseignement: dimensions cognitive, affective, inductive, active, progressive et associative;
- séquence d'apprentissage: phase d'identification et d'exploration;
  méthodes d'enseignement de groupe;
  évaluation formative et sommative.

4e étape Processus de formation:

- séquence d'apprentissage: phase d'instrumentation et de réalisation;
- méthode d'enseignement fondée sur un milieu.

Note: Conscients que ce guide est perfectible, nous vous invitons à nous faire parvenir vos commentaires et suggestions.

# But du programme

**ACQUÉRIR** les habiletés requises pour intégrer ou réintégrer le marché du travail.

# Objectifs généraux du programme pour l'adulte

**ORIENTER** son intégration professionnelle et se donner les moyens de la réaliser;

**DÉVELOPPER** des attitudes et des comportements socio-professionnels de nature à favoriser l'autonomie dans le cadre de son projet d'intégration ou de réintégration et de maintien dans le marché du travail;

**S'INFORMER** et **SE PRÉPARER** en fonction de son intégration ou de sa réintégration et de son maintien dans le monde du travail;

**TENIR COMPTE** de sa santé et de ses capacités physiques dans son projet d'intégration ou de réintégration au monde du travail;

**METTRE À JOUR** ou **AMÉLIORER** ses connaissances scolaires afin de s'adapter aux exigences du monde de l'emploi;

**DÉCOUVRIR** le monde du travail et mettre en pratique les acquis des apprentissages réalisés.

# Modèle d'enseignement

## 1. PÉDAGOGIE DE LA RESPONSABILITÉ

### Profil de l'adulte

L'adulte qui s'engage en formation préparatoire à l'emploi désire travailler, ne sait pas ce qu'il veut ou peut faire, et souhaite obtenir des informations et de l'aide pour atteindre son but le plus tôt possible.

Il se présente fréquemment empreint d'un sentiment de dévalorisation dû à différentes expériences d'échecs dans sa vie personnelle, sociale et professionnelle, et éprouvant de la difficulté à organiser sa vie en fonction de ses désirs et de ses besoins qui se traduisent par un état relatif de dépendance.

### Contexte de la formation

La formation veut permettre à l'adulte d'acquérir et d'intégrer des habiletés lui permettant, dans toutes les situations de vie, de trouver et d'appliquer des solutions personnelles appropriées à sa dynamique, en vue d'atteindre une plus grande autonomie et d'améliorer sa qualité de vie, plus particulièrement en intégrant le marché du travail.

La formation n'est pas orientée en fonction de la transmission de solutions toutes faites, préprogrammées, mais bien vers le développement progressif de la capacité de l'adulte à traiter de façon personnelle les situations nouvelles s'offrant à lui et ce, de façon responsable et autonome.

La pédagogie de la responsabilité s'inscrit dans une démarche visant à remettre à l'adulte la responsabilité des orientations de sa vie personnelle et professionnelle, tout en cherchant à l'informer et à lui fournir les outils nécessaires afin qu'il fasse des choix plus pertinents. Dans cette démarche, l'adulte sera amené à une meilleure conscience de sa propre responsabilité quant aux réponses à apporter à ses besoins lors de la formation et dans son projet d'intégration professionnelle.

La personne-ressource agissant auprès de l'adulte l'accompagne dans la découverte de soi, de ses besoins, de ses valeurs, de ses acquis expérientiels, lesquels jouent un rôle primordial dans l'organisation de sa vie personnelle. Cette connaissance de soi est canalisée par la suite dans une démarche d'orientation professionnelle et de connaissance du milieu environnant de l'adulte de même que du milieu du travail. Ces démarches se poursuivent à l'extérieur des lieux de formation par un stage en milieu de travail.

**Programme - Processus**

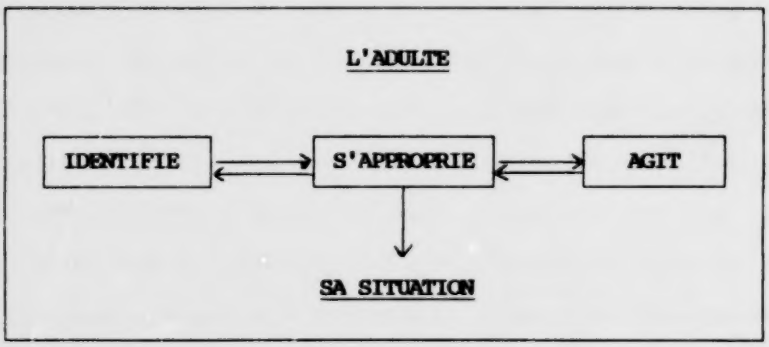
**L'adulte se responsabilise**

**dans**

- **ce qu'il est**
- **ce qu'il fait**
- **ce qu'il apprend**

## Processus de la pédagogie de la responsabilité

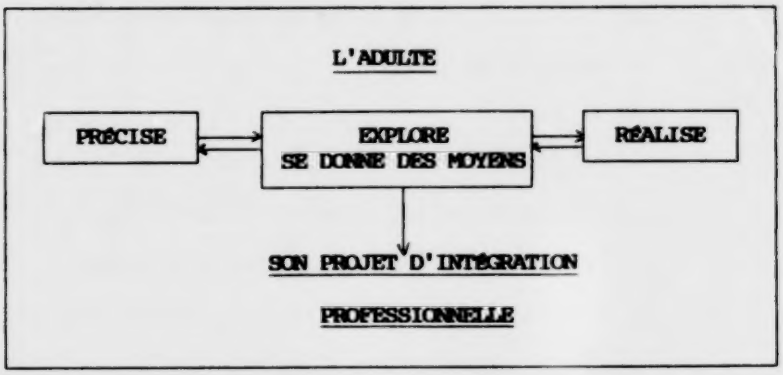
La pédagogie de la responsabilité propose une démarche de transformation et de changement s'orientant autour de différentes phases. Nicole Leblanc, dans son document *La pédagogie de la responsabilité: illustration d'un modèle pédagogique*, Québec, DGEA, propose le schéma suivant:




À partir d'une situation insatisfaisante pour l'adulte, celui-ci précise (identifie) ce qui s'est passé, assimile (s'approprie) son vécu et détermine des actions à mener (agit) au regard de cette situation, afin d'en arriver à trouver une réponse satisfaisante pour lui et de procéder à un changement personnel (apprentissage).

## Sommaire du processus de formation

Le programme propose un processus de formation en phases successives s'appuyant sur le modèle de la pédagogie de la responsabilité et sur le respect des étapes du processus d'apprentissage chez l'adulte.




**Exemple:**

**À partir d'étapes successives de développement**

**l'adulte:**

- apprend à se connaître et à approfondir la prise de conscience de ce qu'il est;
- renforce l'image positive de soi;
- redéfinit sa responsabilité;
- améliore sa capacité à prendre en charge son développement;
- reprend en main son aptitude à faire des choix.

Note: Voir la section Processus de formation pour les différentes étapes que l'adulte doit franchir dans chaque phase, ainsi que les intentions andragogiques à poursuivre.

**Actions privilégiées de la personne-ressource dans le modèle de la pédagogie de la responsabilité**

- Laisser l'adulte faire la démarche en l'aidant à s'inscrire dans un processus de responsabilisation en se redonnant du pouvoir et en procédant à un choix;

  La personne-ressource limite son rôle, dans une situation qui cause des problèmes à l'adulte, à l'aider à clarifier la situation, à trouver des moyens, à déterminer des solutions adaptées et à faire des choix.

- Amener l'adulte à comprendre et à appliquer le processus;

- Considérer l'adulte comme étant entièrement responsable et le traiter comme tel;

  Au fur et à mesure de l'évolution du processus, cette conception aura un effet de modelage par lequel l'adulte sera appelé à se considérer autrement et à constater qu'il est une personne responsable. L'apprentissage est, somme toute, un changement de perceptions;

- Valoriser la compréhension et l'intégration du processus dans la vie personnelle de l'adulte et son transfert en habiletés et attitudes en situation de formation et, éventuellement, en situation de travail;

- Contribuer à créer un environnement, des conditions de formation et des situations éducatives qui peuvent favoriser de multiples prises de conscience qui pourront différer d'un adulte à un autre.

Note: Voir la section Processus de formation pour plus d'informations relativement aux actions à privilégier selon chaque phase.

## 2. PRINCIPES ANDRAGOGIQUES

- La formation offre à l'adulte une préparation et une instrumentation qui lui permettent de jouer, à court terme, un rôle actif sur le marché du travail.

  Le développement d'un bagage d'habiletés permettant à l'adulte de devenir plus efficace et davantage compétitif avec l'ensemble des personnes à la recherche d'un emploi constitue la préoccupation première du programme. Les situations d'apprentissage sont donc prioritairement orientées vers le développement professionnel. Certains rôles assumés par l'adulte, tant sur le plan personnel que social, sont pris en considération, dans la mesure où ils peuvent influer directement sur l'intégration professionnelle (les liens familiaux, par exemple).

- La formation permet à l'adulte de tenir compte de ce qu'il est, de son expérience ainsi que de ses besoins, de son style, de son mode et de son rythme d'apprentissage.

  La formation s'articule autour d'objectifs définis de manière opérationnelle, donc de résultats à atteindre. Cette planification s'accompagne d'un souci de procéder à partir de la demande de l'adulte (attentes et besoins) et de s'adapter à son cheminement à titre d'apprenant ayant des caractéristiques propres.

- La formation permet d'amener l'adulte à se préoccuper de sa responsabilité personnelle et de veiller à la qualité de ses choix et de ses réponses dans sa démarche d'apprentisssage et son projet d'intégration professionnelle.

  En cherchant à développer de façon progressive la prise en charge, l'initiative et le sens des responsabilités de l'adulte, la formation s'engage dans un processus visant l'autonomie et reconnaît que l'adulte participant est capable de décider de son orientation et de ses actions s'il est soutenu en ce sens.

- Le processus de formation prend en considération autant le domaine cognitif qu'affectif.

  Cette formation ne se résume pas à une transmission d'informations et de connaissances; elle est également un véhicule de transmission de savoir-être et de savoir-faire. En tant que démarche de développement et d'orientation personnelle et professionnelle, la formation doit tenir compte des dimensions affectives de l'apprentissage, à plus forte raison dans ce programme où l'adulte peut en être à ses premières expériences. Il est normal qu'il éprouve des inquiétudes et connaisse des hésitations.

- La formation, dispensée en groupe, privilégie des méthodes d'enseignement heuristiques par et dans l'action.

  Ces méthodes placent l'adulte au coeur de ses apprentissages; il est à la fois sujet et agent de son développement. La découverte de soi, par soi-même, favorise chez l'adulte l'augmentation de la confiance en ses capacités et, par voie de conséquence, contribue à l'amélioration de sa motivation. Plus les situations d'apprentissage seront concrètes et en lien direct avec le marché du travail, plus l'adulte sera en mesure de développer des apprentissages transférables en situation professionnelle et ainsi, faire preuve de compétence.

# Dynamique de la relation entre l'adulte et les responsables

## 1. DYNAMIQUE DE L'ADULTE

L'adulte qui participe activement à la formation arrive avec une dynamique personnelle, influencée par de multiples facteurs dont:

- son expérience de vie, de formation et de travail, comportant des savoirs, des valeurs, des succès, des échecs;

- une méconnaissance de son rôle en formation;

- des attitudes plus ou moins positives par rapport à ses capacités, à la valeur de ses connaissances et de ses expériences, aux possibilités offertes tant en formation qu'au travail, à la crédibilité des personnes-ressources faisant partie de l'équipe de formation;

- un besoin fondamental d'autonomie, de respect et de reconnaissance;

- la nécessité d'établir rapidement une relation de pertinence entre la formation offerte et ses attentes;
- un objectif personnel de réussite dans son projet d'intégration professionnelle.

## 2. DYNAMIQUE DE LA PERSONNE-RESSOURCE

La personne-ressource faisant partie de l'équipe locale de formation possède également une dynamique personnelle, influencée par différents facteurs dont:

- son expérience de vie, de formation et de travail comportant des savoirs, des valeurs, des images précises sur son rôle, ses responsabilités et ses limites;
- des attitudes habituellement positives en regard de son expérience, tant personnelle que professionnelle;
- une conviction profonde et un enthousiasme certain quant à la valeur des principes directeurs du programme et de son contenu, ainsi qu'un désir d'amener l'adulte à une réussite dans son projet d'intégration professionnelle;
- une perception relativement précise des groupes visés par la formation et une flexibilité plus ou moins grande à modifier des attitudes face à la conception de son rôle et à la perception des adultes participants;
- un besoin d'être respectée et de voir ses compétences professionnelles reconnues;
- un souci d'établir progressivement une relation de pertinence entre les attentes de l'adulte et les situations de formation.

# Relation éducative

C'est de la rencontre de ces deux dynamiques, de la différence de leurs cadres de référence respectifs et du contexte de cette relation qu'émergera le rapport éducatif.
Lors de la formation, ces deux personnes se rencontrent à différents niveaux:

**par rapport à leurs attentes et leurs besoins**

- l'adulte qui arrive en formation a des attentes et des besoins. Il est important qu'il les verbalise, informant ainsi le formateur ou la formatrice (par ricochet, le groupe) et qu'il soit aidé dans ce sens, à préciser, à clarifier et à assimiler sa situation, afin de lui permettre de mieux savoir où il en est;

- la personne-ressource a également ses propres attentes face à la formation;

- la verbalisation réciproque des attentes et des besoins permet d'établir le rapport qui existe sur le plan du savoir et du pouvoir entre les deux personnes, et c'est là une occasion pour la personne-ressource d'équilibrer ce rapport d'une part, en valorisant et en confirmant les acquis expérientiels de l'adulte, et d'autre part, en engageant une relation dialogique, d'égal à égal avec lui.

**par rapport à leurs exigences**

- les deux personnes désirent vivre une relation basée sur la confiance et le respect mutuel;

- cette relation permet à l'adulte de reconnaître la compétence de la personne-ressource et d'accepter son aide et son soutien;

- cette relation suppose que la personne-ressource croit en la capacité de formation de l'adulte, qu'elle utilise l'énergie positive de l'adulte ou du groupe, l'oriente ou la canalise au besoin;

- la verbalisation réciproque des exigences permet de situer les contraintes de la formation.

**par rapport à leurs rôles**

- chaque personne a un rôle à jouer. L'une doit apprendre par le biais de la formation qui lui est offerte; l'autre doit dispenser la formation de façon satisfaisante (adéquation avec les besoins de l'adulte) et efficace (atteinte des objectifs du programme);

- l'exercice de ces rôles est complémentaire, dans la mesure où chacun connaît, accepte et assume ses responsabilités.

L'échange éducatif qui sera défini doit tenir compte de ces enjeux et de ces différences. De la négociation et de l'entente autour de ces trois niveaux naîtra le contrat pédagogique.

# Rôle et responsabilités de la personne-ressource

Le formateur ou la formatrice au sein du programme est une **personne-ressource.**

Le formateur ou la formatrice (seul ou en complémentarité avec son équipe)

**avant la formation**

- assimile le guide d'organisation et le contenu du programme;
- planifie l'ensemble du processus de formation et d'encadrement.

**pendant la formation**

- structure des situations d'apprentissage à partir des objectifs à atteindre, en déterminant le contenu, en choisissant la méthode ou la technique appropriée de même que le matériel d'apprentissage;
- rend le contenu accessible et aide l'adulte à faire des liens avec des situations réelles et quotidiennes;

- modifie, adapte, explore, expérimente de nouvelles pistes dans l'exercice de ses fonctions;

- assure un suivi individuel à l'adulte (conseillance) ainsi qu'une supervision de stage et de recherche d'emploi;

- participe régulièrement à des rencontres de formation afin de dresser un bilan des apprentissages, de planifier et préparer les situations d'apprentissage à venir et de se concerter sur des actions à privilégier;

- procède à l'évaluation formative et sommative et fournit les résultats.

# Rôle et responsabilités du conseiller ou de la conseillère pédagogique

Le conseiller ou la conseillère pédagogique fait partie de l'équipe locale de formation. Il ou elle y exerce un rôle de partenaire et de personne-ressource avec les formateurs et formatrices durant tout le programme. Son rôle en est un d'analyse et de suivi ponctuels des enjeux de la formation.

Le conseiller ou la conseillère:

- assure une supervision et une consultation individuelles auprès des formateurs et formatrices, afin de développer une philosophie commune d'intervention, basée sur les intentions andragogiques, et fait réfléchir l'équipe sur ses attitudes face à l'adulte en formation;

- s'assure que les interventions correspondent aux besoins des adultes en formation;

- effectue des bilans périodiques de formation avec les adultes et l'équipe;

- apporte un soutien à l'équipe de formation sur le plan des ressources matérielles et techniques;

- établit un climat propice aux discussions et à la circulation de l'information, tout en respectant les individualités et les objectifs du programme;

- évalue globalement le programme avec l'équipe de formation.

# Processus de formation

## 1. STRUCTURE DE LA FORMATION

Le programme est divisé en deux parties:

1.1 les champs de développement

1.2 le stage

## 1.1 CHAMPS DE DÉVELOPPEMENT

Les champs de développement constituent le cadre général de la formation.

### Temps de formation

Le pourcentage du temps de formation réservé à chacun des champs de développement est en conformité avec l'évaluation sommative du programme.

### Classification

- professionnel: démarche d'orientation qui mène à un choix professionnel et à sa concrétisation;
  30 p. 100 du temps de formation;

- personnel: démarche de connaissance de soi dans la perspective de son intégration professionnelle;
  30 p. 100 du temps de formation;

- social, politique, économique et culturel : démarche de connaissance de l'environnement (immédiat et social) et d'information sur le marché du travail;

  25 p. 100 du temps de formation;

- physique : démarche de sensibilisation à l'importance du maintien de la santé physique et de l'évaluation de sa condition physique dans la perspective de son intégration professionnelle;

  10 p. 100 du temps de formation;

- scolaire : démarche d'intégration des connaissances scolaires lors de la formation;

  5 p. 100 du temps de formation.

## Modèle de fonctionnement

Le programme n'est pas soumis à un découpage par matière, mais il est centré sur des champs de développement. Dans le document Contenu du programme, les champs de développement sont présentés séparément et comprennent chacun un objectif terminal, des objectifs spécifiques, des objectifs intermédiaires et des éléments de contenu. Ce sont là des éléments clés pour donner rationalité et cohérence à l'action conjuguée de l'équipe de formation.

## Aspect dynamique de l'apprentissage

Pendant la formation, ces champs sont interreliés et, quoique les objectifs qui y sont rattachés soient différents, ils se recoupent et tendent vers un objectif commun, soit l'aide et le soutien à la démarche d'intégration professionnelle de l'adulte. Il est donc possible, dans le cadre d'une même situation d'apprentissage, d'atteindre des objectifs relatifs à plusieurs champs et de compléter les acquis dans l'un ou l'autre des champs.

Exemple:

Une activité portant sur l'organisation de vie peut amener l'adulte à:

- déterminer l'importance qu'il accorde au travail (champ de développement professionnel);
- apprendre à faire des choix personnels adaptés à sa vie professionnelle (champ de développement personnel);
- chercher de l'information sur les ressources du milieu qui peuvent l'aider à s'intégrer au marché du travail (champ de développement social, politique, économique et culturel);
- apprendre à gérer son stress (champ de développement physique);
- acquérir des connaissances qui lui seront utiles dans un emploi (champ de développement scolaire).

## 1.2 STAGE

Le stage constitue le volet pratique de la formation.

- Stage: séjour non rémunéré en milieu de travail:

  100 p. 100 du temps de formation.

### Le stage dans le processus de formation

Étant donné la nature des objectifs du stage dans le cadre du programme, il aura lieu vers la fin de la formation, en phase de réalisation. Cette séquence donne le temps nécessaire à l'adulte de cerner son objectif professionnel et le milieu de travail exploré.

## Modèle de fonctionnement

Le milieu de travail représente le prolongement des ressources humaines, matérielles et physiques de l'établissement de formation.

Le stage peut prendre deux formes différentes:

- stage pratique pour les personnes qui possèdent déjà la formation ou répondent aux exigences requises pour exercer les fonctions du poste;

- stage d'observation pour les personnes qui veulent parfaire leur formation pour exercer les fonctions du poste.

## 2. SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE

Le programme propose des phases s'inspirant du modèle de la pédagogie de la responsabilité et du processus d'apprentissage chez l'adulte.

**5 phases d'apprentissage**

ACCUEIL

IDENTIFICATION

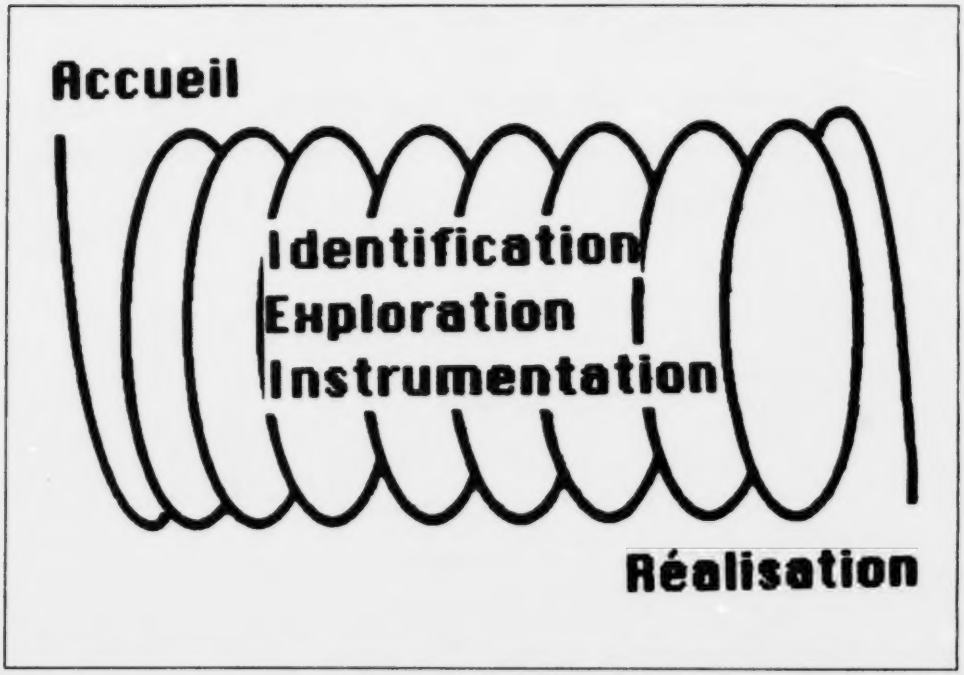
EXPLORATION

INSTRUMENTATION

RÉALISATION

Les différentes phases sont caractérisées par une hiérarchie ordonnée d'objectifs intermédiaires à atteindre (voir le document Contenu du programme), d'intentions andragogiques à poursuivre, d'actions que doit réaliser l'adulte de même que d'actions privilégiées de la personne-ressource. Ces phases sont présentes dans chacun des champs de développement et au cours du stage. Il s'agit de transformations progressives qui se manifestent dans les comportements de l'adulte.

Illustration de la séquence d'apprentissage




Spirale

Le processus d'atteinte d'objectifs plus complexes, plus abstraits, davantage intériorisés par l'adulte, emprunte la forme d'une spirale. Cette spirale débute avec l'atteinte d'objectifs plus simples, plus concrets, et progresse graduellement vers des objectifs d'un coefficient plus grand de difficultés.

Ce processus en spirale se répète intégralement d'un champ de développement à un autre, jusqu'à ce qu'un ensemble d'objectifs plus complexes soit atteint par l'adulte dans l'ensemble du programme de formation.

La phase d'**ACCUEIL** se situe au début de la séquence, tandis que la phase de **RÉALISATION** se situe à la fin.

## Continuum d'apprentissage

Les phases représentent les aspects transitoires, transférables et modifiables d'un continuum d'apprentissage que doit réaliser l'adulte en situation de formation.

Exemple:

| Pendant la phase: | L'adulte participant: |
|---|---|
| d'identification | identifie ses comportements et ses attitudes socio-professionnels; |
| d'exploration | développe un jugement critique face à ses comportements et attitudes; |
| d'instrumentation | adopte de nouveaux comportements et de nouvelles attitudes. |

C'est l'équipe locale de formation, à partir de constats produits par le processus d'évaluation formative, qui prend les décisions relatives à la durée d'une phase, d'un passage d'une phase à l'autre, du passage de la phase d'identification à la phase d'exploration et inversement dans un même champ et ce, au cours d'une même semaine d'activité.

Le programme est conçu en fonction de processus. On y agit et on y apprend de façon structurée, planifiée et organisée. Afin de suivre l'apprentissage et le cheminement de l'adulte, des rappels et des retours en arrière sont nécessaires.

L'apprentissage d'un adulte est peu programmable et ne se réalise pas nécessairement dans des phases continues et qualitativement semblables.

Les objectifs du programme devraient être atteints par tous les adultes en formation, mais pas nécessairement au même niveau. Le rythme d'apprentissage demeure différent pour chaque personne.

## 2.1 Phase d'ACCUEIL (30 heures)

### INTENTIONS ANDRAGOGIQUES

- Créer un climat de confiance;
- Favoriser l'engagement de l'adulte dans le programme en précisant les orientations, en répondant à ses demandes d'information, d'aide et de soutien;
- Assurer un contact personnel entre l'adulte et la personne-ressource;
- Valoriser l'autonomie financière par le travail rémunéré.

**DURANT CETTE PHASE, L'ADULTE:**

- Établit un premier contact avec les autres adultes participants et l'équipe de formation;
- Fait part de ses attentes et besoins;
- Est informé des objectifs, du processus et des conditions de formation;

- Est initié au fonctionnement de chacun des champs de développement;

- Prend conscience des possibilités et des limites du programme;

- S'entend avec le groupe et l'équipe de personnes-ressources sur un projet commun de formation;

- Rédige un contrat de formation;

- Rencontre individuellement une personne de l'équipe de formation qui agira comme conseillère, se situe par rapport à la formation, négocie son contrat de formation et précise son engagement.

## ACTIONS PRIVILÉGIÉES

### Encadrement

Les adultes qui se présentent en formation ne se connaissent pas entre eux; ils ont des interrogations et des appréhensions au sujet du programme et du processus de formation. La première opération à mener pour la personne-ressource consiste à dédramatiser l'arrivée. Celle-ci prend l'initiative de placer rapidement l'adulte en situation en l'amenant à parler de lui, de ses expériences, des raisons de sa présence en formation, de ses attentes, de ses besoins, etc.

Plus vite l'adulte agit en parlant, en étant écouté, en écoutant les autres, plus vite il s'implique dans sa formation et plus vite sont établis des canaux efficaces de communication entre le formateur ou la formatrice et l'adulte et les adultes participants entre eux. La personne-ressource voit à stimuler les interactions et à préciser son rôle et l'orientation de ses actions en s'appuyant sur les intentions andragogiques du programme.

Les situations d'apprentissage proposées sont en relation directe avec ce que l'adulte aura à vivre en formation. On s'efforcera de définir des conditions qui reflètent les exigences du marché du travail, par exemple: la ponctualité, l'assiduité, le code vestimentaire, etc.

## Contenu

Les informations concernant le programme permettent à l'adulte d'avoir une vision d'ensemble. La personne-ressource s'attarde à faire ressortir les liens de parenté et de pertinence qui existent entre la formation et les besoins exprimés par l'adulte. Elle adopte une attitude positive vis-à-vis le travail et le projet de formation de l'adulte et vérifie l'importance que l'adulte accorde ou non au travail rémunéré et à l'autonomie financière.

Des précisions sont apportées sur les activités de la semaine ou de la journée pour permettre à l'adulte de se situer dans l'espace et le temps et pour se familiariser avec les conditions matérielles et techniques: locaux, téléphone, matériel à prévoir, etc. La personne-ressource répond aux questions au moment où elles sont posées, même si cela affecte le déroulement prévu. On veillera à ne pas présenter trop de contenu à la fois et à réserver du temps pour des échanges informels entre les adultes participants.

## Intervention

La phase d'accueil est fondamentale; elle donne le ton à toute la formation.

La personne-ressource cherche à établir rapidement une relation pertinente avec l'adulte, consciente que ce lien se répercutera sur l'ensemble du processus de formation.

Une période précise de conseillance sera réservée afin de constater chez l'adulte un désir d'améliorer sa situation, de prendre connaissance de sa décision de s'engager dans une démarche de changement et de négocier sommairement son contrat de formation. Il s'agit d'une démarche fondamentale dans le processus de responsabilisation de l'adulte.

La personne-ressource veille à être attentive aux demandes ou aux besoins de soutien de l'adulte, soit pour sa formation, soit pour sa vie personnelle, lesquels peuvent influer sur sa démarche d'apprenant. Prévoir éventuellement des sources de référence.

L'équipe de formation définit un portrait sommaire de l'adulte, enrichi des observations de chaque membre, en ce qui a trait aux besoins de formation et au style d'apprentissage de l'adulte dans l'ensemble des champs de développement et des phases du programme, particulièrement pour la phase d'identification. L'équipe se concerte en vue de planifier les actions à privilégier.

**2.2 Phase d'IDENTIFICATION** (90 heures)

**INTENTIONS ANDRAGOGIQUES**

- Inciter l'adulte à s'impliquer dans le processus de formation suggéré;

- Se soucier d'établir de bonnes conditions pour la démarche de groupe, de créer un climat de participation et d'amener l'adulte à découvrir la valeur des relations interpersonnelles;

- Amener l'adulte à considérer le travail du point de vue de l'employeur en ce qui concerne la ponctualité, l'assiduité, la présentation personnelle, la productivité;

- Inviter l'adulte à accepter sa situation sans la sous-estimer ni la surévaluer et à se prendre en charge vis-à-vis de cette situation;

- Permettre à l'adulte de vérifier l'organisation de sa vie actuelle et future et de se donner les moyens pour l'améliorer au besoin.

**DURANT CETTE PHASE, L'ADULTE:**

- Trace un portrait de sa situation;

- Apprend à mieux se connaître par l'exploration de son expérience et ses acquis;

- Identifie ses comportements et ses attitudes socio-professionnels;

- Prend conscience de ses forces et de ses limites;

- Identifie ses ressources personnelles, professionnelles et physiques, de même que celles de son environnement immédiat et social.

## ACTIONS PRIVILÉGIÉES

### Encadrement

L'adulte participe à des activités se déroulant principalement dans les locaux de formation, dans le but de favoriser les interactions entre les participants et les personnes-ressources.

Les activités sont très encadrées et relativement brèves, l'adulte n'étant pas nécessairement préparé à se concentrer et à demeurer assis pendant une longue période.

La méthode de la simulation sera particulièrement mise de l'avant, en s'assurant que les résultats retirés d'une activité soient transférables et réutilisables pour une autre activité. Ces liens permettent d'établir une relation de pertinence entre les activités et favorisent l'acquisition d'habitudes de travail: ponctualité, assiduité, etc. L'intervention de la personne-ressource vise à faire respecter ces conditions.

Les situations éducatives se font individuellement, en équipe et avec toute la classe. Des activités cibles sont prévues afin de favoriser l'aide mutuelle et la découverte de la valeur des relations interpersonnelles.

L'adulte est invité à participer à la prise de décision en groupe et à s'acquitter de responsabilités concrètes et à court terme. La personne-ressource prévoit un système de responsabilités et de tâches connexes: faire le café, répondre au téléphone, accueillir les visiteurs, etc. (Les tâches sont définies selon le contexte.)

## Contenu

La personne-ressource facilite le processus de la découverte de soi et l'intégration de savoirs nouveaux qui s'ajoutent aux acquis de l'adulte. Les activités sont orientées vers la connaissance de soi (champ de développement professionnel, personnel et physique) et la connaissance de l'environnement social immédiat. On aborde les notions suivantes: besoin, sentiment, comportement, intérêt, aptitude, habileté et valeurs.

Différentes mises en situation sont proposées comme initiation à la vie de groupe. La personne-ressource établit le lien entre ces conditions favorisant l'apprentissage et les conditions en milieu de travail. De cette simulation peut découler une convention collective liée au contrat pédagogique.

L'adulte est appelé, dans le champ de développement professionnel, à rédiger un relevé de qualifications relatant de façon précise sa formation antérieure, ses expériences de travail bénévole et rémunéré, etc.

Des ateliers d'instrumentation seront rendus possibles sur des sujets tels que les annonces d'emploi et les formulaires d'emploi. Ces ateliers d'instrumentation attirent particulièrement l'attention sur la dimension associative de l'apprentissage et permettent de demeurer en lien étroit avec la réalité professionnelle. Au cours de ces ateliers, la personne-ressource supervise le travail individuel de l'adulte.

Le passage à la phase d'exploration peut s'effectuer autour de l'activité d'organisation de vie, dont les notions qui y sont présentées font appel à chaque champ de développement.

## Intervention

Durant cette phase, la personne-ressource incite l'adulte à être attentif à sa situation et lui fait part de sa réaction rapidement pendant les activités. Il s'agit là d'une stratégie primordiale d'un processus d'apprentissage et d'une démarche d'évaluation formative. Cette démarche se complète en invitant l'adulte à tenir un journal de bord et par la conseillance individuelle.

L'équipe de formation affine la planification des actions à privilégier, à la suite des résultats obtenus. La conseillance se veut un prolongement de cet effort de cohésion.

Les actions de la personne-ressource de même que le processus de formation ne sont pas orientés dans une perspective thérapeutique mais vers une relation d'aide à l'apprentissage. La personne-ressource se limite à clarifier les situations avec l'adulte, elle l'invite à trouver des moyens et à faire des choix et le soutient.

**2.3 Phase d'EXPLORATION** (120 heures)

**INTENTIONS ANDRAGOGIQUES**

- Stimuler la confiance en soi de l'adulte;
- Susciter le développement de l'initiative et de la créativité;
- Sensibiliser l'adulte aux changements à apporter sur le plan de ses comportements et attitudes;
- Valoriser l'action comme source privilégiée d'apprentissage;
- Favoriser la mise en place de situations de réussite;
- Impliquer l'adulte dans l'analyse de ses expériences et de son vécu en formation;
- Inviter l'adulte à départager sa part de responsabilité par rapport à celle des autres dans son environnement personnel et familial ainsi qu'en formation.

**DURANT CETTE PHASE, L'ADULTE:**

- Confronte et vérifie ses découvertes dans l'action;
- Explore de nouvelles pistes, tant sur le plan personnel, professionnel et physique que sur celui de son environnement immédiat et social;

- Découvre:

  la réalité du marché du travail et ses structures;
  différents types d'occupations et d'employeurs;
  le profil de sa région, les services et l'aide qu'il peut y trouver;

- Développe un jugement critique face à ses intérêts, aptitudes, comportements et attitudes;

- Définit son employabilité.

## ACTIONS PRIVILÉGIÉES

### Encadrement

L'adulte participe à des activités se déroulant à la fois dans les locaux de formation, de même que dans le milieu (ressources sociales, communautaires, de santé, ressources pour les travailleurs et travailleuses, milieux de travail, etc.).

Les activités sont présentées par les personnes-ressources de l'équipe de formation et, à l'occasion, par des personnes-ressources extérieures, spécialistes du contenu.

Les recherches exploratoires dans différents champs sont préconisées (particulièrement dans le champ de développement professionnel et le champ de développement social, politique, économique et culturel (SPEC) afin de favoriser le maintien ou l'émergence de l'autonomie et de l'esprit d'initiative de l'adulte, en faisant appel à ses ressources personnelles.

Les résultats de ces recherches peuvent être présentés par l'adulte au groupe et les apprentissages réalisés peuvent alors servir pour la recherche du lieu de stage et d'un emploi.

Les recherches exploratoires de type professionnel permettent également de faire le point et de situer l'adulte face aux différentes actions à entreprendre afin d'augmenter son employabilité.

Les situations éducatives se présentent dans un encadrement plus souple et favorisent davantage la contribution mutuelle des adultes au processus d'apprentissage. La personne-ressource suscite une plus grande ouverture aux autres et une motivation accrue à l'utilisation de ses ressources en groupe.

Les activités mettent l'accent sur des méthodes inductives et actives. Elles permettent à l'adulte d'appliquer directement ses savoirs et ses nouvelles solutions à différentes problématiques soulevées en formation.

Contenu

Les notions suivantes: aspirations, préjugés, capacité, limite, résistance au changement, organisation de vie, ressources du milieu, contrôle du stress, etc., sont parmi celles qui sont abordées dans cette phase.

La démarche d'assimilation par l'adulte de ses pensées et de ses émotions relativement à sa situation est décisive par rapport à la direction que devront prendre son changement et ses apprentissages. Elle alimente sa motivation et son engagement.

Il faut prévoir différents documents de référence comme matériel de soutien à l'apprentissage dans cette phase, particulièrement dans le champ de développement professionnel et dans le champ de développement social, politique, économique et culturel.

Les incursions de la phase d'instrumentation se font davantage dans les champs de développement personnel, physique et du SPEC plutôt que dans le champ professionnel et sur le plan des outils de recherche d'emploi.

## Intervention

La personne-ressource soutient et encourage l'adulte dans les changements qu'il entreprend sur le plan de sa formation, dans sa vie personnelle et familiale, etc., dans ses efforts d'adaptation aux situations nouvelles et dans ses réorientations successives.

Tout message de changement comporte une certaine dose d'anxiété. La personne-ressource est attentive à ce phénomène, consciente qu'une trop forte anxiété ou pas d'anxiété du tout diminue la disponibilité à l'apprentissage.

Par les activités proposées et ses actions, la personne-ressource contribue à susciter chez l'adulte une représentation de son droit à une place sur le marché du travail et une image plus positive de lui-même.

Les activités en groupe durant cette phase amènent la personne-ressource à traiter de certains aspects du vécu socio-émotif du groupe. Elle implique l'adulte dans l'analyse de ce qu'il vit et dans la recherche de solutions et de moyens.

## 2.4 Phase INSTRUMENTATION (180 HEURES)

### INTENTIONS ANDRAGOGIQUES

- Confronter l'adulte à certaines exigences et possibilités du marché du travail;
- Valoriser les occupations dans les secteurs d'avenir;
- Soutenir l'importance d'effectuer un choix professionnel, réaliste et réalisable;
- Amener l'adulte à trouver des moyens et à se fixer des étapes;
- Stimuler l'adulte dans la poursuite de son projet de changement.

**DURANT CETTE PHASE, L'ADULTE:**

- Transfère son profil d'employabilité en regard de différents types d'occupations;

- Met en pratique de nouvelles solutions à différentes problématiques soulevées pendant la formation;

- Découvre et élabore des moyens qui lui permettront d'agir sur sa situation de vie selon sa propre dynamique et en fonction de ses découvertes et apprentissages;

- Adopte de nouveaux comportements et de nouvelles attitudes;

- S'outille en prévision de situations concrètes de travail selon ses attentes et ses besoins;

- Se familiarise avec une méthode et des outils de recherche d'emploi;

- Finalise ses outils de recherche d'emploi;

- Se réoriente et fait des choix.

## ACTIONS PRIVILÉGIÉES

### Encadrement

L'adulte participe à des activités se déroulant en milieu de formation. Les activités offrent un encadrement minimal et s'orientent vers une perspective d'apprentissage plus individualisé.

Des activités peuvent être organisées à l'intention du groupe, dans la mesure où elles suggèrent des apprentissages de base, par exemple la présentation d'un formulaire de demande d'emploi et d'une entrevue d'embauche. La tenue de situations éducatives en groupe permet de rationaliser l'utilisation des ressources humaines responsables de la formation.

Le soutien, telle la préparation du curriculum vitae personnalisé, est davantage conçu dans ce programme comme une situation éducative individuelle, celle-ci étant liée au choix professionnel effectué par l'adulte.

La phase d'instrumentation est centrée sur le transfert des apprentissages en situations réelles, concrètes et si possible quotidiennes, dans le but d'obtenir le résultat recherché par l'adulte. Les situations éducatives collent aux besoins et aux intérêts de l'adulte en le touchant encore de plus près dans son projet d'insertion professionnelle.

Les situations éducatives veulent développer les habiletés fonctionnelles requises dans l'exercice de l'ensemble des occupations: compréhension des directives, organisation du travail, tolérance à la frustration, etc.

## Contenu

Le processus de résolution de problème, de prise de décision, la planification d'une action et de ses composantes, le processus de la pédagogie de la responsabilité, etc., sont tous des aspects abordés dans cette phase. La généralisation de l'application de ces processus dans la vie quotidienne de l'adulte est valorisée par la personne-ressource. Celle-ci multiplie les moments ou les actions permettant à l'adulte de prendre conscience des résultats engendrés par leur utilisation et favorise les discussions en ce sens.

## Intervention

La personne-ressource favorise chez l'adulte une responsabilisation de ce qu'il est de même que des moyens à mettre en oeuvre dans son projet de formation et d'intégration.

Les apprentissages dans cette phase exigent que l'adulte dispose de temps et puisse apprendre à chercher par lui-même. La personne-ressource sera attentive à ne pas court-circuiter les tentatives en ce sens. Elle mettra l'accent, dans ses actions, sur les résultats et sur les solutions plutôt que sur les erreurs et les faiblesses.

L'accent sera également mis sur le comment de la démarche de responsabilité et sur le processus. La personne-ressource aide l'adulte à diriger son processus de responsabilisation, à le répéter dans différentes situations de sa vie et à l'intégrer. On insistera alors sur le fait que les changements sont opérés par l'adulte.

La personne-ressource suggère à l'adulte des moyens adaptés à ses besoins, afin que celui-ci soit plus à l'aise et devienne plus autonome dans son rôle d'apprenant.

Les situations éducatives s'appuient également sur l'expérience vécue et sur l'expérimentation active par l'adulte des instruments fournis. On retrouve parmi ceux-ci des notions, des processus, des façons de faire, de même que des outils concrets de recherche d'emploi ou autres.

Les actions de confrontation et de soutien doivent être privilégiées face aux choix personnels et professionnels de l'adulte, en vue de s'assurer qu'ils sont réalistes.

## 2.5 Phase de RÉALISATION (180 heures)

### INTENTIONS ANDRAGOGIQUES

- Valoriser l'action comme source privilégiée d'apprentissage;

- Faire valoir l'autonomie financière par le travail rémunéré;

- Permettre à l'adulte de vérifier son organisation de vie actuelle et future et de se donner des moyens pour l'améliorer au besoin;

- Impliquer l'adulte dans l'analyse de ses expériences, de sa recherche et de son vécu au cours du stage;

- Confronter l'adulte à certaines exigences et possibilités du marché du travail;

- Stimuler l'adulte dans la poursuite de son projet d'intégration professionnelle.

**DURANT CETTE PHASE, L'ADULTE:**

- Examine les occupations répondant le mieux à ses ambitions, à ses possibilités et fait un choix professionnel;

- Se fixe des objectifs personnels et professionnels dans un contrat de stage;

- Effectue un stage pour vérifier ses apprentissages et son fonctionnement en milieu de travail;

- Dresse un bilan de ses acquis de formation et se situe face à ses démarches futures (plan d'action);

- Organise sa recherche d'emploi et l'effectue tout en étant supervisé.

## ÉTAPES DE LA PHASE DE RÉALISATION

**Préparation du stage:** 30 heures

- Présentation des objectifs en fonction du programme;
- Contrat de stage rédigé par l'adulte et approuvé par une personne-ressource (voir méthodes individualisées);

- Méthode de recherche de stage. L'adulte:
  - identifie des lieux possibles de stage;
  - prend contact directement avec ce milieu de stage;
  - négocie une entente de stage;
  - respecte les délais prévus;

- Confirmation du stage par une personne-ressource après s'être assurée que le milieu de stage répond aux conditions minimales:
  - offrir la possibilité à l'adulte d'accomplir suffisamment de tâches reliées à l'occupation choisie;
  - assurer le suivi et l'encadrement pendant le stage;
  - accepter de collaborer à la réalisation et à l'évaluation du stage.

**Le stage**: 90 heures

- La personne-ressource offre au stagiaire un encadrement à distance et demeure disponible (situations problématiques);

- La personne-ressource procède à une évaluation formative dans le milieu de stage, conjointement avec les personnes concernées.

**Retour de stage**: 60 heures

- Évaluation du stage;

- Plan d'action de l'adulte en regard de son projet d'intégration professionnelle;

- Période d'évaluation sommative des apprentissages réalisés en formation;

- Évaluation globale du programme par l'adulte;

- Recherche d'emploi avec supervision ou mise en oeuvre de quelques étapes du plan d'action de l'adulte.

## ACTIONS PRIVILÉGIÉES

### Encadrement

Durant cette phase, l'encadrement provenant du milieu de formation est minimal. Il est remplacé par des politiques et des procédures générales; l'adulte doit se responsabiliser face à celles-ci. Ces politiques et ces procédures sont liées à la méthode de recherche de stage, aux objectifs, à l'échéancier, aux rôles à assumer par l'adulte et par la personne-ressource, avant et pendant le stage.

Il est préférable de consigner ces politiques et procédures dans un document que l'on remet à l'adulte et d'animer une session d'information pour y entendre les questions, etc.

La simulation peut être utilisée afin de préparer l'adulte à une entrevue de demande de stage. Il faut s'assurer que l'adulte comprend bien le pro essus et les étapes avant d'entreprendre toute autre démarche.

La méthode du contrat est de nouveau utilisée afin de faire préciser par l'adulte les objectifs du stage et lui permettre de s'engager. La personne-ressource s'assure que les objectifs du stagiaire sont réalistes, l'y confronte et le soutient au besoin.

## Contenu

Voir le document Contenu de programme et la partie Étapes de la phase de réalisation, p. 42 du guide.

## Intervention

Pendant l'étape de recherche de stage, la personne-ressource demeure disponible pour répondre aux demandes d'aide provenant de l'adulte (informations sur des milieux de travail, etc.), mais le resitue constamment face à sa prise en charge. La personne-ressource valorise les succès obtenus, fait un retour avec l'adulte sur ce qui s'est passé et vérifie si l'adulte comprend la méthode utilisée et sa transférabilité dans une recherche systématique d'emploi.

La personne-ressource examine avec l'adulte les exigences et les implications de ses tâches, de son horaire, etc., et apporte des commentaires au besoin. Elle profite de l'occasion pour amener l'adulte à se situer à nouveau dans son organisation de vie.

Elle s'assure de la faisabilité du projet avec le milieu de stage (selon les objectifs du stagiaire et les conditions minimales de stage) et confirme le tout, s'il y a lieu.

Pendant le stage, la personne-ressource est disponible pour répondre aux cas limites: abandon de stage, conflit du stagiaire avec le milieu de stage, etc. La personne-ressource procède à une évaluation formative du stage, conjointement avec le milieu de travail et l'adulte (document à prévoir).

À son retour en milieu de formation, après une évaluation du stage par la personne-ressource et l'adulte, celui-ci définit et rédige son plan d'action en prenant une décision dont le résultat est satisfaisant pour lui, tout en tenant compte de l'environnement. La personne-ressource le confronte aux démarches à effectuer et le soutient au besoin pour les préciser dans une suite logique et dans le temps.

Une période d'évaluation globale du programme par l'adulte doit être proposée. Il s'agit d'une opération importante en vue d'une amélioration constante de la pratique éducative et andragogique de l'équipe en place.

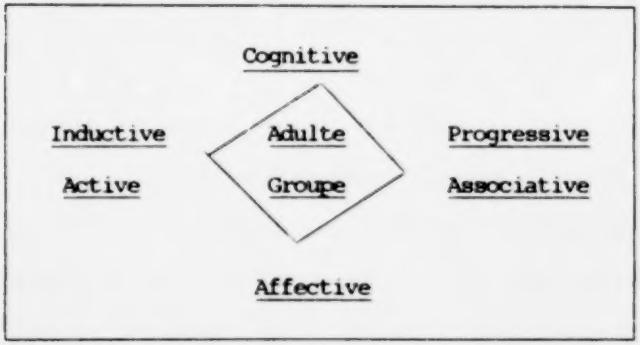
Cette évaluation constitue un moyen pour l'adulte de faire le point sur son cheminement, de partager ses réflexions et de mettre un terme à sa formation (document à prévoir).

La supervision de la recherche d'emploi se fait de la même manière que la recherche de stage.

## 3. STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Le tableau qui suit illustre les dimensions de l'apprentissage dans le cadre du programme.

Dimensions de l'apprentissage




### 3.1 L'ADULTE: AGENT ET SUJET DE SA FORMATION

L'adulte engagé dans ce programme a simultanément deux rôles à jouer et à apprendre: celui du participant à titre de premier agent de sa formation et celui d'observateur de sa démarche d'apprentissage et de siège de la connaissance comme sujet de sa formation.

L'adulte est placé en situation de responsabilité en regard de son fonctionnement et de ses apprentissages. Ce principe implique la nécessité pour celui-ci de bien connaître les objectifs poursuivis de même que le degré et la qualité de la performance attendue dans les différentes situations d'apprentissage.

À titre de premier agent de formation, l'adulte sera incité à s'impliquer entièrement dans la démarche suggérée. La personne-ressource sera attentive à la perception entretenue par l'adulte face à sa responsabilité sur le plan de la formation et à son expérience scolaire antérieure, particulièrement dans les cas où l'adulte a appris à attendre pratiquement tout du professeur, très peu de lui-même et rien du groupe. La négociation du rapport éducatif constitue en ce sens une étape décisive et d'une portée considérable.

L'adulte s'engage dans le programme afin de répondre à des besoins de formation personnelle et professionnelle. Cela exige que l'adulte puisse disposer des moyens nécessaires afin de découvrir la pertinence des objectifs poursuivis, la logique du processus de formation ainsi que l'évolution de son cheminement dans le cadre du programme.

Certains moyens sont utilisés pour permettre à l'adulte de se situer dans la formation: les activités d'initiation à chacun des champs, la rétroaction de la personne-ressource, la conseillance, une période quotidienne et une activité hebdomadaire d'évalua-tion formative, la tenue d'un journal de bord où l'adulte consigne ses perceptions, etc.

Les situations éducatives sont orientées en fonction des raisons qui amènent l'adulte en formation, en tenant compte de ses besoins et des possibilités de transfert de ses apprentissages dans sa réalité quotidienne ou sa situation professionnelle.

Cette pertinence renforce l'intérêt que l'adulte porte envers le matériel d'apprentissage et la formation en général. Cela se traduit par un état affectif positif qui entretient sa motivation à s'appuyer davantage sur la découverte personnelle dans sa démarche, ce qui entraînera éventuellement l'émergence de la prise en charge de son fonctionnement et de ses apprentissages.

L'adulte est au coeur du programme. Il est donc nécessaire de connaître ses besoins, ses caractéristiques, son style et son rythme d'apprentissage et ce, afin d'adapter le déroulement du programme et le choix des activités aux ressources et aux limites de l'adulte.

## 3.2 LE GROUPE: OBJET DU PROCESSUS DE FORMATION

Le programme FPE est une démarche d'apprentissage individuel dont le format proposé est celui de groupe.

L'adulte possède différentes formes de savoirs, acquis à partir de son expérience. La formation amène l'adulte à partager en groupe ses savoirs et les découvertes qu'il a faites au cours des activités. Le groupe devient alors une possibilité pour l'adulte de s'enrichir et d'acquérir de nouvelles façons de penser, d'être et d'agir, dans la mesure où il a pu se situer dans le groupe et y développer un sentiment d'appartenance.

La formation cherche donc à induire le développement personnel et professionnel en mettant en place des conditions favorisant les prises de conscience de l'adulte face à lui-même, à sa situation et à son projet d'intégration professionnelle. La formation en groupe est un instrument pédagogique important dans cette perspective, car elle permet, en outre, de recréer et de simuler partiellement les conditions prévalant en milieu de travail: réseau relationnel, travail en équipe, etc.

Les actions de la personne-ressource visant à créer un climat de confiance, de soutien et de reconnaissance entre pairs ne sont pas à négliger, car elles favorisent la participation, l'ouverture à soi et l'ouverture à l'autre. La personne-ressource doit porter une attention particulière aux phénomènes interpersonnels et renforcer positivement les apports de matériaux au groupe, tant dans le domaine des relations que de la tâche, afin de favoriser des gains notables sur les plans de l'image et de la confiance en soi.

### 3.3 DIMENSION COGNITIVE

Le programme suppose la connaissance, la compréhension et l'application de différents processus: celui de la formation, celui lié à la pédagogie de la responsabilité, celui de la prise de décision et de choix (personnel et professionnel), etc.

Les apprentissages concernant ces processus sont liés à différents objectifs pédagogiques des champs de développement et du stage, et sont caractérisés par des niveaux de difficultés multiples et croissants.

La dimension cognitive de l'apprentissage permet à l'adulte de prendre conscience des résultats obtenus et rend possible le transfert des apprentissages par leur application directe ou par leur projection dans l'avenir.

## 3.4 DIMENSION AFFECTIVE

Différents objectifs et contenus du programme doivent être reliés à cette dimension. Pensons ici aux notions d'intérêt, d'attitude, de valeur, etc.

La démarche de connaissance de soi, de son milieu, du marché du travail et d'orientation professionnelle suppose donc une dimension affective importante, soit une question d'attitude, de confiance en soi et d'engagement de l'adulte. De là l'importance de créer un climat favorable en se centrant sur le vécu de l'adulte avant de mener directement des opérations en vue d'atteindre les objectifs du programme. L'état personnel de l'adulte peut affecter considérablement son fonctionnement et sa capacité à apprendre.

Cette dimension permet à l'adulte de se voir, de se reconnaître à travers les autres, de se percevoir différemment et d'effectuer des changements.

## 3.5 DIMENSIONS COGNITIVE ET AFFECTIVE

Le programme veut favoriser une intégration des dimensions cognitive et affective par le biais des autres dimensions de la démarche d'apprentissage, entre autres en utilisant des méthodes d'enseignement propres à l'induction et à l'action.

La réutilisation d'un état affectif positif en vue de susciter l'apparition de certains comportements (par exemple, une plus grande participation aux activités) peut grandement faciliter l'apprentissage cognitif.

De même, il est possible de se rapprocher de la dimension affective de l'apprentissage par la dimension cognitive, ce qui engendre un climat de sécurité personnelle, d'ouverture à soi, à l'autre et à l'expérience.

La compréhension des raisons motivant la tenue d'une activité et des apprentissages qui peuvent en découler, des consignes claires, etc., constituent des facteurs qui prédisposent à l'apprentissage.

Le questionnement par la personne-ressource sur les faits, les valeurs, les croyances entretenues par l'adulte et sur la discussion engendrée par cette action demeure une manière fort importante d'aborder des objectifs d'ordre affectif. Ce questionnement favorise l'adhésion à des normes, aux savoirs des autres membres du groupe ou de la personne-ressource.

Pour l'adulte, il ne s'agit pas uniquement de ressentir sur le plan affectif la nécessité d'un changement dans sa situation pour que celui-ci se produise. Il est nécessaire qu'une orientation soit définie, que le changement soit symbolisé et que l'adulte procède à une restructuration cognitive.

Dans un programme visant à amener des modifications dans la façon de penser, de percevoir, de se percevoir et d'agir, il importe d'intégrer les dimensions cognitive et affective, un moyen, en quelque sorte, de parvenir à l'une par l'autre.

## 3.6 DIMENSIONS INDUCTIVE ET ACTIVE

Ces dimensions font appel à l'adulte sur le plan de ses expériences et de ses savoirs, le place en pleine action, afin de lui faire davantage découvrir l'objet d'apprentissage que de le lui enseigner. La formation issue de ce programme ne se résume pas à la transmission d'informations. La personne-ressource fait vivre des situations éducatives pratiques, favorisant la découverte par l'adulte d'éléments théoriques ou la confrontation de notions transmises par l'expérience directe. L'adulte apprend mieux s'il est engagé en tant que personne dans une action particulière.

Les activités se réfèrent au vécu de l'adulte, afin de l'engager [illegible] un changement de sa réalité quotidienne et vers un transfert de ses apprentissages.

Il importe de concevoir et de faciliter l'apprentissage dans un continuum qui va de ce qui est connu par l'adulte vers quelque chose de nouveau, qui va de l'aspect pratique à des notions d'ordre théorique afin de stimuler et inciter l'apport de contenu de la part du participant.

D'après des enquêtes, il est établi que nous retenons, lorsque nous prêtons attention:

10 p. 100 de ce que nous lisons;

50 p. 100 de ce que nous voyons et entendons;

90 p. 100 de ce que nous faisons

## 3.7 DIMENSIONS PROGRESSIVE ET ASSOCIATIVE

L'apprentissage par et dans l'action donne d'excellents résultats, dans la mesure où la participation de l'adulte est soutenue et encadrée.

La personne-ressource doit tenir compte du niveau de difficulté des apprentissages, du degré d'autonomie et de sécurité de l'adulte tout au long du processus.

Le programme suppose un encadrement étroit au début de la formation, lequel se relâche progressivement en vue de favoriser l'autonomie de l'adulte.

Au début, il s'agit d'une approche personnelle de connaissance de soi, de son environnement et du milieu du travail.

Plus le programme progresse, plus l'aspect professionnel est abordé, pour en arriver à l'aspect professionnel instrumental, c'est-à-dire les outils de recherche d'emploi. Finalement, le stage et la recherche supervisée d'emploi permettent de constater le degré de confiance en soi et d'autonomie acquis par l'adulte.

Le passage d'un environnement de formation plus ou moins protégé à un environnement social et à un environnement professionnel réel se réalise également de façon progressive.

---

* MUCCHIELLI, R. Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes, Paris, Éditions ESF, 1972.

Les situations d'apprentissage sont proposées par ordre croissant de difficulté, soit sur le plan cognitif, soit sur le plan affectif.

De même, les activités suggèrent l'apprentissage du savoir, du savoir-être et du savoir-faire, orienté selon une logique dans l'action et dans la séquence de formation. Par exemple, au cours de la phase d'identification, les notions d'intérêt, d'aptitude et de valeur dans le champ de développement professionnel seront traitées en relation avec les notions de besoin, de comportement et de valeur dans le champ de développement personnel et ce, dans le but que chacun des champs se complète l'un l'autre en favorisant l'intégration et la généralisation des apprentissages.

Plus les apprentissages seront en relation avec les besoins de formation de l'adulte, plus celui-ci s'intéressera au contenu présenté. La personne-ressource utilise toutes les situations où elle peut illustrer l'application pratique des apprentissages dans la vie personnelle et professionnelle et profite de l'occasion qui lui est donnée pour amener l'adulte à identifier son cheminement dans la séquence d'apprentissage. Par exemple, l'activité d'ouverture de dossier du participant, incluant une fiche d'identification personnelle, peut être mise en relation avec une activité subséquente d'instrumentation, soit le formulaire d'emploi, etc.

La méthode de simulation éveille la dimension associative à l'apprentissage. Il faut donc la privilégier tout au long de la formation.

Le développement professionnel de l'adulte étant au coeur de la formation, les situations éducatives proposées s'efforceront d'établir un lien avec cette préoccupation, peu importe le champ de développement couvert ou l'objectif pédagogique poursuivi.

## 4. MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

### 4.1 MÉTHODES INDIVIDUALISÉES

#### Conseillance

**Définition:** Rencontre individuelle entre l'adulte et une personne-ressource agissant à titre de conseiller ou conseillère.

**Objectifs:**

- Assurer un suivi individuel;
- Clarifier pour l'adulte ses motivations et tirer les conclusions qui en découlent;
- Préciser ses besoins et son projet de formation;
- Résoudre les problèmes d'apprentissage et de fonctionnement;
- Trouver des moyens permettant à l'adulte de cheminer à son rythme et selon son style;
- Intégrer ou synthétiser les apprentissages;
- Stimuler et guider les efforts relatifs aux activités d'apprentissage;
- Conseiller et référer.

**Champ d'application:**

- Dans toutes les phases du programme;

- La conseillance doit être orientée dans une perspective précise, utilisée de façon pondérale et présentée comme un continuum;

- La conseillance se fait de façon programmée et à la demande ponctuelle du formateur ou de la formatrice et de l'adulte;

- Selon cette méthode, il est nécessaire que le conseiller ou la conseillère fasse circuler l'information requise auprès de l'équipe de formation: travail accompli, décision, etc. La confidentialité au sein de l'équipe est de rigueur;

- L'équipe de formation se partage également l'effectif adulte afin de procéder au jumelage conseiller ou conseillère et adulte.

**Autre application:**

. Le sous-groupe de conseillance constitue une variante de la méthode en poursuivant les mêmes objectifs que la méthode de conseillance individuelle tout en incluant celle-ci. Le sous-groupe est composé des adultes jumelés à un même conseiller ou à une même conseillère. Cette formule permet de faire une activité dont l'objet consiste en une évaluation formative. Cette situation d'apprentissage cumulera conjointement la méthode de conseillance et celle de l'animation de groupe.

## Enseignement par contrat

**Définition:** Convention morale entre l'adulte et l'équipe de formation (par le biais du conseiller ou de la conseillère) qui stipule les objectifs à atteindre, les démarches à effectuer, les étapes de réalisation dans une suite logique, les rôles à jouer, les principes guidant l'exercice de ces rôles et le respect de conditions inhérentes à la formation.

**Objectifs:**

- Développer chez l'adulte un souci de sa responsabilité personnelle et de la qualité de ses choix et de ses réponses en formation;
- Engager l'adulte dans un processus d'identification de ses propres attentes et besoins;
- Amener l'adulte à vérifier en cours de route l'adéquation entre la formation et ses besoins.

Champ d'application:

- phase d'accueil

  . Définition d'un contrat pédagogique informel avec le groupe (voir contrat pédagogique);

  . Rédaction par l'adulte d'un contrat personnel à partir d'un modèle;

  . Proposition de contrat à l'occasion d'une rencontre individuelle avec le conseiller ou la conseillère à la fin de la phase: négociation et confrontation par le conseiller ou la conseillère sur le plan du réalisme, de la faisabilité et de la pertinence.

- **pendant la formation**

  . Retour sur le contrat comme base d'intervention en conseillance (à la suite d'un processus d'évaluation formative);

  . Possibilité de réouverture du contrat: ajout, retrait;

  . Décision de poursuivre la formation ou non et les conséquences qui en découlent du point de vue orientation et instrumentation (possibilité de départ si les objectifs de formation sont atteints).

- **fin de la formation**

  . Le contrat constitue un outil de base en regard de l'évaluation du programme par l'adulte face à ses besoins initiaux;

  . L'enseignement par contrat, comme toutes les méthodes présentées, s'appuie sur les principes andragogiques et trouve tout son sens dans l'utilisation conjointe de la conseillance et de la simulation, par exemple.

Autres applications:

- Contrat de stage;
- Plan d'action face à la recherche d'emploi.

- contrat pédagogique

Il s'agit d'une entente informelle qui spécifie ce qui est escompté sur le plan du contexte de la formation et des rôles de l'adulte et de la personne-ressource.

Ce contrat émane d'une opération qui consiste à:

- faire l'inventaire des connaissances et des acquis de l'adulte, ce qui permet à la personne-ressource de bien situer son effectif en formation;

- dresser l'inventaire des besoins de l'adulte, ce qui permet de définir et d'articuler les objectifs de la formation;

- en distinguant les objectifs qui peuvent être atteints pendant la formation;

- en situant certains objectifs dans un contexte différent;

- en repérant d'autres objectifs que l'adulte n'avait pas identifiés;

- préciser le rôle de la personne-ressource et à situer les orientations de ses interventions;

- négocier et à s'entendre sur l'offre et la demande de formation.

La portée du contrat pédagogique se prolonge en un engagement réel de l'adulte, soit son <u>contrat de formation</u>.

## 4.2 MÉTHODES DE GROUPE

### Animation de groupe

L'animation de groupe se conçoit avant tout dans ce guide comme une méthode plutôt que comme une technique.

**Définition:** Méthode d'enseignement qui consiste à utiliser les informations et l'énergie provenant d'un groupe.

**Objectifs:**

- Coordonner, structurer et encadrer l'ensemble de la démarche du groupe en formation;
- Favoriser l'intégration et la participation de l'adulte aux situations d'apprentissage et à la vie du groupe comme objet du processus de formation;
- Favoriser l'apport de contenu par l'adulte.

**Champ d'application:**

- **En phase d'accueil:** méthode qui permet de donner le ton à la formation et d'informer l'adulte sur le programme de façon plus dynamique, tout en l'impliquant dans l'énoncé de ses besoins et de faciliter l'interaction avec les autres adultes et entre l'adulte et la personne-ressource.

- **Pendant la formation:** méthode utilisable dans tous les champs de développement, se combinant aisément avec les autres méthodes, étant particulièrement efficace pour traiter de la dimension affective des objectifs. Il s'agit d'une méthode obligatoirement inductive.

## Enseignement par équipe

**Définition:** Mise en commun des efforts de deux ou plusieurs formateurs ou formatrices dont les habiletés et les connaissances sont complémentaires, dans le but, grâce à une collaboration immédiate, de planifier, d'organiser, de préparer, de présenter et d'évaluer des situations d'apprentissage pour un groupe défini, de manière à favoriser l'atteinte des objectifs.

**Objectifs:**

- Partager la charge d'enseignement;
- Permettre l'utilisation maximale de l'expertise de chacun et chacune au profit de l'équipe, de l'adulte et du programme;
- Offrir l'occasion au formateur ou à la formatrice d'exercer son leadership;
- Favoriser un enseignement plus flexible;
- Permettre de réduire les difficultés de relations entre le formateur ou la formatrice et l'adulte;

- Offrir à l'adulte une diversité de modèles professionnels;

- Faciliter la supervision et l'encadrement de nouveaux formateurs et de nouvelles formatrices;

- Favoriser une saine confrontation en vue de l'amélioration constante des méthodes andragogiques.

**Application:**

- **rencontre d'équipe:** une période doit être prévue afin d'assurer l'encadrement, la coordination et l'harmonisation des actions éducatives de l'équipe de formation. Ce programme exige une concertation étroite des diverses personnes-ressources et une compréhension mutuelle des objectifs et du contenu.

- **charge d'enseignement:** les responsabilités liées à l'enseignement peuvent être partagées en se basant sur la structure de la formation, de façon à assigner une personne-ressource prioritairement à un champ de développement. Par exemple, un formateur ou une formatrice exerce son leadership dans le champ de développement professionnel, un ou une autre dans le champ personnel, etc.

L'ensemble de l'équipe intervient au cours de toutes les phases de la séquence d'apprentissage en se concertant, en se complétant et en conjuguant ses actions.

Exemples:

. phase d'**IDENTIFICATION**

| | |
|---|---|
| **avant-midi:** | deux personnes-ressources animent une situation d'apprentissage et l'une d'entre elles exerce son leadership sur le plan du contenu; |
| **après-midi:** | une personne-ressource anime une situation d'apprentissage pendant qu'une autre reçoit un adulte en séance de conseillance. |

. phase de **RÉALISATION**

| | |
|---|---|
| **avant-midi et inversement en après-midi:** | une personne-ressource anime un atelier d'instrumentation (outils de recherche d'emploi) pendant qu'une autre soutient un adulte dans sa recherche de stage. |

Note: Voilà des exemples qui veulent illustrer comment le côté pédagogique peut contraindre certains aspects de l'organisation des ressources humaines.

## 4.3 MÉTHODE FONDÉE SUR UN MILIEU

### Simulation

**Définition:** Méthode qui vise à recréer les conditions qui s'apparentent le plus possible à la réalité que l'on désire <<simuler>>. Dans le cadre du programme, les conditions présentes dans un contexte de type professionnel seront simulées.

**Objectifs:**

- Inciter l'adulte à se représenter le plus fidèlement possible une situation professionnelle;
- Amener l'adulte à apprendre, par incidence directe, les contraintes et exigences qu'il aura à subir en situation professionnelle;
- Permettre à l'adulte d'être en contact avec des problématiques dont il doit conceptualiser les paramètres et les axes de solution;
- Placer l'adulte dans l'action en tant que mode d'apprentissage privilégié;

- Favoriser l'observation de soi et des autres, l'auto-évaluation et l'auto-régulation dans des situations analogues.

Application:

- Aussi souvent que possible;

- Le programme devrait être une simulation la plus précise possible des conditions en milieu de travail et dont le stage serait un prolongement;

- Cette méthode se révèle particulièrement efficace pour favoriser des apprentissages sur le plan des dimensions cognitive et affective;

- L'utilisation de la méthode peut s'avérer propice à chaque champ de développement.

- **Étapes de réalisation**
  - L'adulte est mis en situation; il a un rôle et une tâche à exécuter;
  - L'adulte vit l'exercice de simulation;
  - L'adulte est appelé à faire part de son expérience, de ses découvertes, de sa réflexion et de son constat concernant ses ressources, ses forces, ses faiblesses;
  - L'adulte intègre les apprentissages en reliant la pratique à des notions théoriques présentées par le formateur ou la formatrice au fur et à mesure de la réutilisation de l'exercice.

- **Exemples:**
  - Simulation de contact téléphonique;
  - Simulation d'entrevue;
  - Simulation d'un processus de recrutement et d'exécution d'une tâche dans une entreprise, etc.

# ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation formative est une démarche en vue de faire coïncider les objectifs de formation et les objectifs et possibilités d'apprentissage de l'adulte en formation. Il s'agit d'une évaluation axée sur le processus formation-apprentissage, qui est, somme toute, une composante essentielle d'une stratégie éducative.

L'évaluation formative permet le soutien, le suivi et la régulation de l'apprentissage par le biais d'une comparaison critériée entre ce qui est attendu de l'adulte et ce qui est réalisé. L'évaluation formative permet d'assurer une progression constante des apprentissages, en tenant compte, entre autres, du style, du mode et du rythme d'apprentissage de l'adulte. Il s'agit d'un processus davantage orienté sur ce qui sera plutôt que sur ce qui a été.

**L'évaluation formative permet à l'équipe de formation:**

- De mesurer le degré de réalisation des objectifs du programme de façon continue;

- De dégager une vision commune du déroulement d'une formation et de l'efficacité de son action;

- D'assurer une complémentarité d'intervention;

- De vérifier l'efficacité du processus de formation utilisé et d'apporter les modifications nécessaires;

- D'analyser les méthodes et techniques utilisées afin d'apporter des changements, si cela est nécessaire;

- De confirmer la pertinence du choix des situations d'apprentissage passées ou à venir ou d'arrimer celles-ci au style, au mode et au rythme d'apprentissage de l'adulte ainsi qu'à ses besoins de formation;

- De suivre le cheminement particulier de l'adulte, de formuler des commentaires au besoin ou de soutenir, de confronter et de motiver l'adulte.

**L'évaluation formative permet à l'adulte:**

- D'être placé en situation d'autonomie par rapport à ses efforts d'apprentissage et d'assimiler progressivement sa démarche de formation;

- D'évaluer ses progrès et le degré de réalisation des objectifs du programme, et prendre ainsi conscience de sa valeur;

- De mesurer le rythme et la qualité réelle de ses apprentissages face à son projet personnel de formation;

- De changer ses comportements et ses attitudes;

- De découvrir les sources de ses difficultés et de trouver des moyens pour les résoudre.

## Particularités de l'évaluation formative

**L'évaluation formative reconnaît à l'adulte:**

- Le droit de se tromper;
- La possibilité de se reprendre;
- La responsabilité de sa démarche de formation et de sa prise en charge;
- Le respect de son style, de son mode et de son rythme d'apprentissage.

## Formes

L'évaluation formative se fera:

- Individuellement, en sous-groupe, en groupe;

- Avec d'autres adultes en formation, avec un membre ou tous les membres de l'équipe de formation, avec le ou la répondante lors du stage;

- En session de conseillance, en sous-groupe de conseillance;

- De façon périodique et continue.

## Instruments de mesure

L'évaluation formative, en tant que stratégie d'enseignement, doit s'intégrer dans une démarche appropriée, en recourant à différents instruments de mesure permettant d'apprécier et de suivre de façon systématique le cheminement de l'adulte.

Les commissions scolaires auraient tout avantage à se doter de certains instruments, par exemple, grille d'observation, liste de vérification, grille d'analyse, échelle d'appréciation, etc. Des critères tels que la rationalité, l'équité et la constance sont des éléments qui devraient guider la pratique en évaluation formative.

## Instruments de mesure

L'évaluation formative, en tant que stratégie d'enseignement, doit s'intégrer dans une démarche appropriée, en recourant à différents instruments de mesure permettant d'apprécier et de suivre de façon systématique le cheminement de l'adulte.

Les commissions scolaires auraient tout avantage à se doter de certains instruments, par exemple, grille d'observation, liste de vérification, grille d'analyse, échelle d'appréciation, etc. Des critères tels que la rationalité, l'équité et la constance sont des éléments qui devraient guider la pratique en évaluation formative.

# Évaluation sommative

Pour ce programme, la commission scolaire devra éventuellement utiliser l'épreuve unique fournie par le ministère de l'Éducation du Québec lorsqu'elle sera disponible.

Présentement, la commission scolaire assume la responsabilité de préparer elle-même l'épreuve interne qui tient lieu d'examen ministériel.

La DFGA révise actuellement l'évaluation sommative du programme Formation préparatoire à l'emploi. Les commissions scolaires seront avisées des changements, s'il y a lieu.

# BIBLIOGRAPHIE

BAZIN, Roger, Organiser des sessions de formation, Paris, Éditions EST, 1981.

BERNARD, Jean-Louis, L'apprenant adulte, Montréal, Librairie de l'Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1982.

BIRZEA, Cesar, La pédagogie du succès, Paris, PUF, 1982.

BLOOM, Benjamin S., Taxonomie des objectifs pédagogiques: domaine cognitif, Montréal, Éditions nouvelles inc., 1969.

BLOOM, Benjamin S., David R. KRATHWOHL, et Bertrand B. MASIA, Taxonomie des objectifs pédagogiques: domaine affectif, Montréal, Éditions nouvelles inc. 1969.

DGEA. Guide d'évaluation formative en éducation des adultes, Québec, 1989.

DUFOUR, Henri et Louise LÉVESQUE, Intégration au marché du travail, Montréal, McGraw Hill, 1988.

FAILLOUX, Jeannine, Du contrat pédagogique, Paris, Dunod, 1974.

FERNANDEZ, Julio, Réussir une activité de formation, Montréal, Éditions Albert Saint-Martin, 1988.

FONTAINE, France, Les objectifs d'apprentissage, Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1980.

GARNEAU, Jean, L'autodéveloppement: stratégie d'instrumentation dans Revue québécoise de psychologie, vol. 5, n° 3.

GAUTHIER, Fernand, Guide d'appréciation des besoins dans un champ de développement, Montréal, Faculté d'éducation permanente, 1986.

GLASSER, William, La <<reality therapy>> nouvelle approche thérapeutique par le réel, Paris, Epi, 1971.

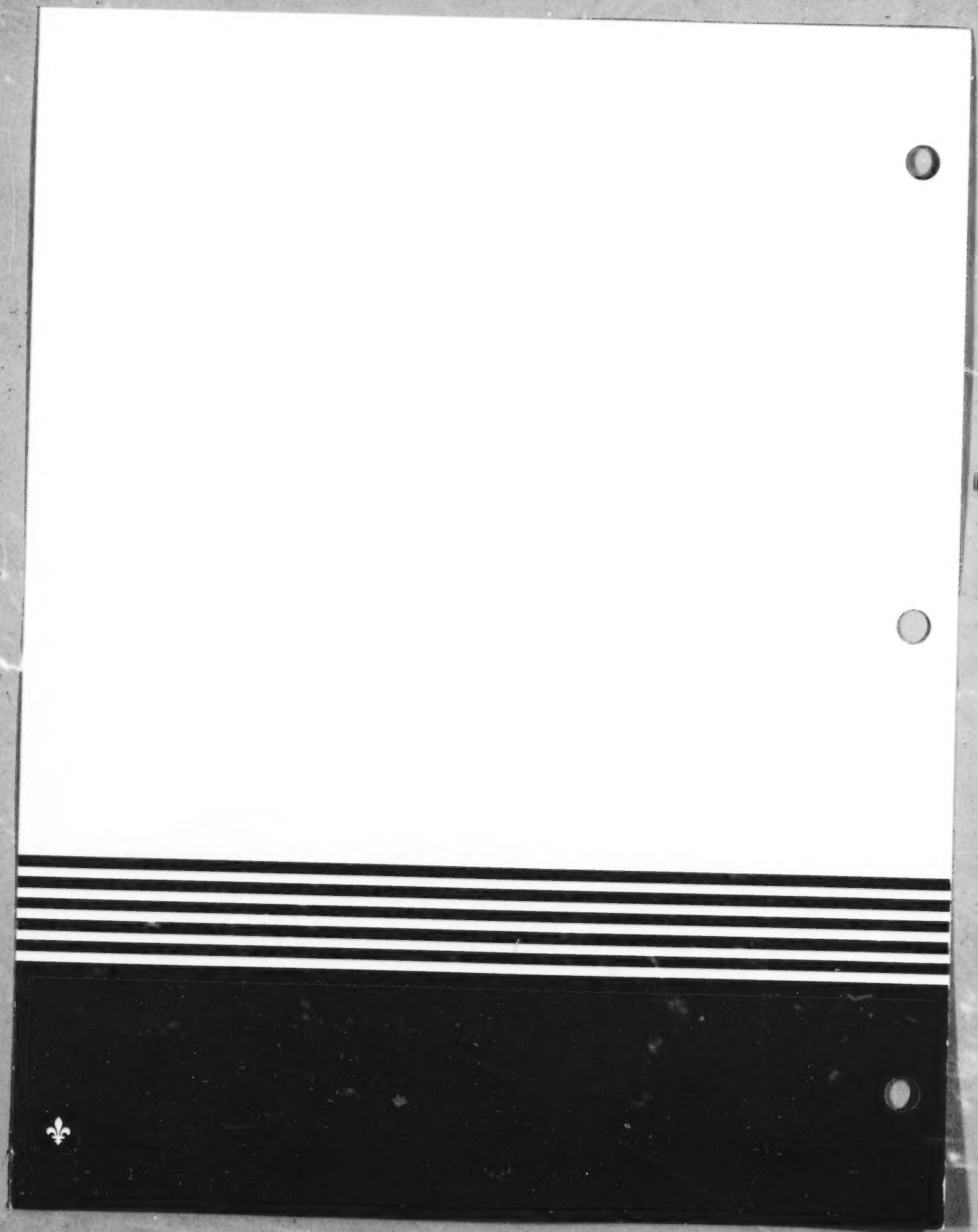
LEBLANC, Nicole, La pédagogie de la responsabilité: illustration d'un modèle pédagogique, Québec, DGEA.

LESNE, Marcel, Travail pédagogique et formation des adultes, Paris, PUF, 1977.

MONTMOLLIN, Maurice de, L'analyse du travail préalable à la formation, Paris, Colin, 1974.

MUCCHIELLI, Roger, Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes, Paris, Entreprise moderne d'édition, 1972.

MUCCHIELLI, Roger, La dynamique des groupes, Paris, Éditions ESF, 1977.

SCALLON, Gérard, L'évaluation formative des apprentissages: la réflexion, Québec, Les presses de l'Université Laval, 1988.

VANOYE, Francis, Travailler en groupe, Paris, Éditions Hatier, 1976.